

O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO NO 3º CICLO: QUE REPERCUSSÕES?

Helena Inês, Universidade Aberta, helenaines@sapo.pt
Filipa Seabra, Universidade Aberta, fseabra@uab.pt

RESUMO: O acesso massivo à escola não garantiu o sucesso de todos. A gestão da diversidade de públicos escolares, inclusive dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) implicou a flexibilização e diferenciação curricular, na qual se inscrevem a Transição para a Vida Ativa/Adulta (TVA) e o Plano Individual de Transição (PIT). A supervisão do processo revela-se então crucial na promoção de um percurso educativo bem sucedido, potenciador de desenvolvimento pessoal, inclusão social e profissional.

Introdução:

A presente comunicação visa dar conta dos resultados preliminares de uma investigação que integra uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, a decorrer na Universidade Aberta, tendo como objetivos gerais: i) Conhecer experiências de professores e monitores de estágio relativas à aplicação do Plano Individual de Transição (PIT) e ii) Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes.

A massificação do ensino e a emergência de um público heterogéneo:

O reconhecimento do direito à educação originou um processo de *massificação do ensino*, que promoveu a igualdade de acesso, mas também a emergência de um público escolar heterogéneo. Formosinho e Machado (2008: 2) referem que “A opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático a partir de meados da década de 70 do século XX permitiu que a escola portuguesa se organizasse para acolher e *dar aulas a mais* alunos. Esta opção pelo aumento da escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino”. Nesta linha, Formosinho (n.d: 8) esclarece que “A escolaridade obrigatória criou (...)”

uma nova realidade organizacional - a escola de massas. (...) O que caracteriza a escola de massas é a heterogeneidade geográfica (origem rural ou urbana), social e étnica (...)”. A escola de alguns passou gradualmente a ser de muitos. Porém, os alunos portadores de deficiência permaneciam excluídos do nosso sistema de ensino, situação corrigida pelo movimento de integração escolar. Não obstante o contributo decisivo deste movimento, foi a rutura paradigmática da inclusão, claramente impulsionada pela assinatura massiva, à escala mundial, da Declaração de Salamanca (1994) que abriu as portas da escola a todos.

Novos desafios à escola do século XXI: a gestão da diversidade e o sucesso de todos:

A diversidade colocou então nas agendas educativas contemporâneas o desafio da sua gestão, com vista a promover o sucesso educativo de todos. Esta questão evidenciou a necessidade da escola se adequar ao aluno, flexibilizando e diferenciando o currículo, construindo, em situações de Necessidades Educativas Especiais (NEE), um percurso de aprendizagem e de avaliação individuais, corporizando, nesta ótica, os princípios acordados em Salamanca, na conferência promovida pela UNESCO (1994).

A heterogeneidade, na escola inclusiva, é entendida como uma oportunidade para todos aprenderem e refletirem em conjunto, inovando práticas pedagógicas e avaliativas. As potencialidades decorrentes de partilha, da discordância, colaboração e articulação são atualmente reconhecidas. As respostas não são únicas, nem definitivas. Vão-se descobrindo e construindo durante o processo, pelo que a supervisão ganha contornos centrais, na definição de uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente. A supervisão assume então uma dimensão coletiva e partilhada, em que se esbatem as fronteiras entre ensinar e aprender e, no entender de Formosinho (2002: 141) “(...) tem vindo a consagrar-se como visão persistente (...) guiando mudanças na sua prática [dos professores]”. Assim, nesta perspetiva de supervisão,

os sujeitos estão implicados no processo de formação, uma vez que alunos, professores e supervisor contribuem conjuntamente para a resolução de problemas e para a melhoria do processo.

Defendemos que as aprendizagens realizadas na escola ganham particular visibilidade e utilidade na vida adulta, quando promovem o sucesso pessoal, a inserção profissional e a participação social ativa. Assim, acreditando tratar-se de um investimento a médio prazo, para potenciar um percurso bem-sucedido do aluno com NEE, será necessário iniciar a Transição para a Vida Ativa (TVA) na escola, implicando-a profundamente: “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição (...)” (Artº 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro). É tendo em conta esta visão que se justifica o presente estudo, no qual o PIT é percecionado como o instrumento “(...) destinado a promover a transição para a vida pós –escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.” (ibidem)

Método

Com vista a dar resposta aos objetivos que expressámos, optámos pela implementação de uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e exploratória. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos. Nesta comunicação, apresentaremos dados relativos à análise de conteúdo de duas entrevistas.

A amostra é constituída por um aluno com NEE, uma professora de educação especial, uma diretora de turma, uma monitora do local de estágio, uma encarregada de educação, uma psicóloga e uma diretora de escola. Foram intencionalmente escolhidas, para esta apresentação, a da professora de Educação Especial e a da encarregada de educação por facultarem olhares complementares a partir de ângulos diferentes.

Os intervenientes situam-se numa escola do Concelho de Loures, na periferia de Lisboa, sendo a zona mista (rural e urbana) e o meio sociocultural desfavorecido.

Os nossos resultados, ainda preliminares, servem de base a uma reflexão sobre a aplicação e a utilidade do Plano Individual de Transição (PIT) como instrumento pertinente para o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e profissional dos alunos com NEE.

Resultados

Apresentamos, de seguida, os dados obtidos através de duas entrevistas, para cada uma das categorias em análise.

Começamos por apresentar a informação recolhida relativamente às experiências dos intervenientes quanto à aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular, nomeadamente no que concerne a sua definição (A1) e práticas de planificação (A1 a), implementação (A2) e monitorização (A2 a), avaliação (A3 e A3 a) e a indicação de constrangimentos e dificuldades apontados ao atual modelo (A4 e A4 a).

No que concerne às informações referentes a práticas de planificação da TVA e PIT, designadamente à descrição das práticas de planificação de transição para a vida adulta e/ ou ativa e Plano Individual de Transição, a experiência quanto à relação escola-estágio evidencia uma clara assimetria em termos da experiência de ambas as entrevistadas. Enquanto a docente de Educação Especial refere uma prática antiga (superior a 15 anos) habitual e anterior à

publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, a encarregada de educação indica que a sua experiência é recente, tendo sido iniciada no final do ano letivo anterior.

A docente acrescenta ainda que o processo de TVA era semelhante ao atual, registando o normativo citado como única alteração, na medida em que o mesmo implicou profundamente a escola “...*A única distinção é a questão da lei. Agora o Decreto-Lei nº3/ 2008 refere explicitamente que a escola é obrigada a procurar essa resposta (...)*”. (Pees)

Afirma também que a idade do aluno desencadeia o processo. A docente não registou dificuldades em encontrar um local de estágio para o aluno em estudo: “*(...) quando chega a altura em que o jovem está na idade de iniciar um processo de transição, procuramos uma instituição, uma empresa fora da escola que possa aceitar as condições de experiência do jovem. (...) Não, não houve dificuldades [em encontrar um local de estágio]*”. (Pees)

Esclarece porém que o Agrupamento se encontra numa situação privilegiada, uma vez que tem protocolos com diversas instituições, nomeadamente de apoio à deficiência mental: “*É assim, a nossa experiência é mais com IPSS. Nas IPSS, não há resistência e temos tido uma boa aceitação*” (Pees). As bases que determinam a escolha do local de estágio são o perfil do aluno, a disponibilidade da instituição, a sua proximidade da escola e o parecer da família. A definição do PIT é iniciada exclusivamente por membros da Educação Especial.

Relativamente à planificação do PIT (A2), faremos de seguida a descrição das práticas usadas na aplicação do Plano Individual de Transição.

A Professora de Educação Especial evidencia o seu próprio papel como elemento central na monitorização mensal das aprendizagens, feita mediante o preenchimento de documentos e a realização de telefonemas. A figura da monitora de estágio também é referida, em segundo plano. A encarregada de educação não tem ideias precisas acerca de quem monitoriza o trabalho do aluno no estágio, nem de como ou quando o faz:

“Acaba por ser eu, professora de Ensino Especial, com o acompanhante de estágio. (...) eles têm uma folha, um registo de presenças no local de estágio que têm de assinar diariamente. É suposto esse registo ser-me devolvido no final do mês, normalmente quando eu faço um telefonema mensal para a instituição (...)”. (Pees)

“Penso numa pessoa intermédia, numa senhora, mas isso não sei. (...) Imagino que deve fazer uma supervisão do trabalho que ele faz (...). Eu julgo que deve lá estar todos os dias”. (EE)

As tarefas são definidas mensalmente em articulação entre a professora de Educação Especial e a monitora de estágio. Os outros intervenientes ficam periféricos:

“(...) são definidas as tarefas que podem ser propostas ao aluno. Portanto, nós temos o perfil de competências do aluno. A pessoa que está a fazer o estágio vai-nos indicando quais são as tarefas possíveis de fazer naquele enquadramento e nós vamos dizendo, dentro daquelas tarefas, quais são as que vamos propor ao aluno. (...) Normalmente, uma vez por mês. Portanto, aquele contacto mensal que eu faço a perguntar – As tarefas, ela está a dar conta de tudo?” (Pees)

Quanto às práticas avaliativas usadas no Plano Individual de Transição, a avaliação é periodicamente dialogada entre a professora de Educação Especial, a monitora de estágio, a diretora de turma e a encarregada de educação. Porém, esta última apresenta uma participação pouco expressiva, no que concerne à avaliação do estágio. Assume um carácter contínuo, sendo formal no final de cada período e refere-se ao (in)cumprimento das tarefas estipuladas (estágio), bem como às aprendizagens funcionais (CEI). O aluno, a direção e a psicóloga não participam da regulação:

“Normalmente, fazemos uma avaliação conjunta: o encarregado de educação, responsável pelo local de estágio e o núcleo de Ensino Especial. Mais a professora de Ensino

Especial porque, nesta altura, quando os alunos não estão integrados numa unidade, acabo por ser mais eu e a diretora de turma. (...) esta avaliação é contínua (...) A avaliação formal é no final do período. (...) Fazemos a listagem das tarefas e depois a avaliação é feita em função do cumprimento ou não dessas tarefas. (...) Uma vez por período, é formal e pela equipa. Normalmente sou eu, a DT e, sempre que possível, a encarregada de educação”. (Pees)

“Na avaliação propriamente do estágio, não. Aliás nunca fui à Instituição (...) ir lá avaliar o estágio, nunca fui, mas quando há a avaliação periódica, no final de cada período ou no final do ano, esse é um dos elementos que é avaliado pela professora A., que me é dado a conhecer e em que eu dou a minha própria opinião. (...) Não sei os parâmetros. Sei que é feita porque a professora A. leva-a muito a sério (...)”. (EE)

Relativamente aos constrangimentos e dificuldades apontados à aplicação do PIT, a Professora de Educação Especial aponta a escassez de instituições disponíveis para assegurar os estágios necessários, enquanto a Encarregada de Educação refere a angústia face à autonomia que o aluno vai desenvolvendo:

“Os obstáculos às vezes é a falta de instituições em quantidade suficiente para colocarmos todos os alunos, portanto aqui nesta escola, nós temos vários alunos nesta situação e nem sempre consigo resposta em termos de mercado”. (Pees)

“Não, a não ser o meu receio (risos). O receio de ver o meu filho a andar na rua, o receio que ele algum dia faça um percurso diferente”. (EE)

Passaremos de seguida a debruçar-nos sobre as perceções sobre a (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular no que se refere à sua pertinência (B1, B1 a) e B1 b), a alternativas (B2 e B2 a) e grau de (in)satisfação (B3), apontando aspetos que contribuem para a opinião (B3 a).

O PIT foi considerado um instrumento pertinente por ambas as entrevistadas, na medida em que promove a autonomia e a autoestima:

“Foi útil porque proporciona muita autonomia e sobretudo um crescimento da autoestima significativo”. (Pees)

“É fundamental senão ele vai continuar debaixo das saias ou da mãe ou da escola”. (EE)

Enquanto recurso de diferenciação curricular, o PIT é entendido como fundamental pois complementa a formação do jovem com NEE, cujas limitações o impedem de seguir o currículo comum:

“(…) eu acho que é fundamental porque permite que o aluno tenha um complemento da sua formação. Mantém alguma ligação à escola e portanto à formação académica de base, às competências funcionais da leitura, da escrita e do cálculo, tenta manter sempre. E ao desenvolvimento pessoal e social dentro do contexto turma e do contexto escola, mas depois tem um complemento de formação que é a passagem para o exterior”. (Pees)

A professora não propõe alternativas ao PIT, reafirmando a sua pertinência. Porém, a mãe pensou numa transferência para uma escola agrícola, que foi descartada por falta de condições de segurança adequadas ao perfil do aluno.

A experiência é considerada positiva. Segundo a docente, todos os alunos evoluíram em termos sociais e pessoais. Contudo, a mesma destaca a dificuldade em garantir um emprego depois de terminar o estágio. Quando a contratação não se realiza, o jovem fica isolado em casa, pratica eventualmente voluntariado numa associação ou ingressa numa instituição. A encarregada de educação aponta como impulsionador para a sua opinião favorável a aceitação do filho no local de estágio.

Analisamos agora os contributos do PIT para a aprendizagem, inclusão social e laboral do aluno com NEE, referindo contributos (C1), nomeadamente alterações na vida pessoal

(C1a), implicações na vida escolar (C1b), contributos para a aprendizagem (C1c), para a inclusão social (C1d) e inclusão laboral (C1e) e apontando vantagens (C2 e C2a) e desvantagens (C3 e C3a) decorrentes da aplicação do PIT.

O desenvolvimento pessoal e social, bem como da autonomia são as alterações mais visíveis na vida pessoal do aluno:

“As alterações verificam-se depois é no desenvolvimento pessoal e social do próprio jovem”. (Pees)

“Basicamente, em termos de sedimentar a autonomia na rua. (...) Está muito mais maduro”. (EE)

A reformulação do horário escolar é uma implicação direta do cumprimento do PIT, na qual a carga horária é repartida entre escola, estágio, valências terapêuticas. A docente refere ainda um afastamento da turma. Surgem também dúvidas quanto à visibilidade que o estágio manifesta nas aprendizagens escolares do jovem. A encarregada de educação não refere implicações concretas a nível escolar.

“(...) o jovem está mais tempo no estágio, tem de se manter ligado à escola por questões burocráticas e alguns acabem por estar mais tempo no estágio do que na escola. Neste momento, eu tenho uma aluna que está setenta e cinco por cento do horário em estágio e vinte e cinco por cento do horário na escola (...). Em termos de vida escolar, começa a haver uma certa separação do ambiente turma e aí é que as coisas se dificultam um bocadinho porque depois quando eles vão, é suposto que eles mantenham alguma ligação à turma e eles acabem por já não se sentir parte da turma. (...) Aí, a repercussão, às vezes, deixa-me algumas dúvidas (...) ...é um assunto que ainda tenho...tem situações diversas e eu própria tenho algumas dúvidas (...)”. (Pees)

As entrevistadas não indicaram contributos concretos para a aprendizagem, reafirmando a autonomia, o amadurecimento e maior responsabilidade do aluno. O estágio parece promover a inclusão social, a aceitação da diferença, e ainda potenciar a inclusão laboral:

“(...) tive três casos que conseguiram realmente formalizar contrato de trabalho (...)”.
(Pees)

Relativamente às vantagens decorrentes da aplicação do PIT, foram reiteradas a autonomia, a responsabilidade e a inclusão social. Quanto às desvantagens, a docente refere a criação de expectativas elevadas. A encarregada de educação não aponta desvantagens.

“As desvantagens é de facto o criar expectativas por vezes demasiado altas em que nós não temos respostas”. (Pees)

“Não, não vejo desvantagem nenhuma”. (EE)

Debruçamo-nos de seguida sobre os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes (D1), nomeadamente quanto à sua eficácia (D1a), operacionalização (D1b), funções dos intervenientes (D1c), pertinência (D2), adequação de olhares multifacetados (D2a) e dificuldades sentidas (D3 e D3a).

A articulação entre contextos de estágio, família e escola na operacionalização do PIT é considerada fácil. De realçar porém que nem todos os intervenientes são citados, permanecendo alguns (aluno, direção, diretora de turma, psicóloga) nos bastidores:

“Não tenho tido dificuldades nessa área. Normalmente porque...pronto, só contactamos as instituições que estão dispostas a aceitar-nos e as famílias são contactadas primeiro para se tentar lançar a experiência e só quando todos estão de acordo é que começa. Acaba por não haver dificuldade de articulação. Resulta de um acordo prévio”. (Pees)

“Tenho ligado sempre que preciso (...).Sim, sim, sim [a articulação é eficaz]”. (EE)

A articulação é sentida como permanente e centra-se na figura da professora de Educação Especial, que toma decisões e as comunica, nomeadamente à encarregada de educação. Concretiza-se mediante reuniões e telefonemas:

“(...) a colaboração é feita, o motor é o professor de Ensino Especial que acaba por definir o perfil de funcionalidade do jovem, acaba por procurar uma instituição que consiga minimamente responder a esse perfil de funcionalidade e apresenta a situação à família e se a família estiver de acordo, define-se o programa. (...) A colaboração é mais ou menos permanente, principalmente entre professor de Ensino Especial e a família, ela é contínua”. (Pees)

“Eu reúno com a professora A. e a professora reúne depois com o local. (...) Isso muitas vezes é ao telefone (risos)”. (EE)

Quanto às funções e papéis desempenhados no processo, a docente identifica-se como o elemento que contribui para a articulação, considera-se uma mediadora e entende o papel da direção como elemento de apoio e de formalização do processo. A encarregada de educação reconhece o seu papel passivo:

“O professor de Ensino Especial [é que contribui para a articulação]. (...) Acho que é um papel de mediação entre as várias partes: os pais, as instituições e os alunos. (...) A direção tem um papel de apoio às nossas iniciativa (...). É na formalização”. (Pees)

“Eu neste processo todo, tenho tido um papel um bocadinho quase de espectadora (...) tenho uma confiança mais de cem por cento na professora A. Normalmente, quando ela propõe alguma coisa, eu assino por baixo (...) ela é o pilar deste processo todo”. (EE)

Quanto à pertinência de equipa pluridisciplinar, a docente refere a articulação com a psicóloga do Agrupamento como vantajosa. É de referir que o aluno é acompanhado por uma

segunda psicóloga, fora do agrupamento, que nunca é referida. A encarregada de educação considera que a equipa multidisciplinar promove a reflexão e a melhoria:

“Normalmente, colaboro aqui na escola com a psicóloga do SPO”. (Pees)

“Isso permite que as coisas possam ser pensadas, analisadas e eventualmente alteradas ou melhoradas”. (EE)

Nenhuma das entrevistadas refere ter sentido dificuldades na articulação.

Relativamente à caracterização da relação de supervisão entre os intervenientes, quanto ao seu estilo (E1), identificando o elemento dinamizador (E1a), o nível de participação de cada elemento (E1b), os critérios que pautam a tomada de decisões (E1c), descrevendo a operacionalização da articulação (E1d), às mudanças (E2 e E2a), melhorias geradas (E2b) e desvantagens observadas (E3 e E3a).

A figura da professora de Educação Especial é inequivocamente identificada como o elemento dinamizador de todo o processo, por ambas as entrevistadas.

Quanto ao nível de participação de cada elemento, a docente entende que participou em todas as decisões. Invoca a assinatura dos intervenientes como testemunho da sua participação.

“Se não participei em todas, estou perfeitamente confortável porque este processo, para mim, é muito pacífico. Acho que a professora A. me pergunta tudo e diz tudo, portanto...”(EE)

Os critérios que regem a tomada de decisões são a maturidade, a satisfação do aluno, bem como o desenvolvimento pessoal e social do mesmo:

“Os critérios acabam por ser a satisfação na realização das tarefas e a promoção pessoal e social do aluno”. (Pees)

“(…) porque achámos que ele já tinha alguma maturidade”. (EE)

Segundo a docente, a articulação verifica-se em todas as fases do processo: definição, implementação, monitorização e avaliação. É operacionalizada mediante telefonemas, conversas informais, reuniões separadas entre os intervenientes, das quais estão ausentes a psicóloga do aluno e a direção. É regular (mensal) ou pontual, no caso de alguma situação imprevista a justificar:

“(…) primeiro é quando se decide que o aluno vai integrar um Currículo Específico Individual e depois quando se decide que esse currículo vai passar a ter um PIT e depois quando se escolhe um local e se escolhem as tarefas. (...) São sempre revistas [as decisões] no final de cada ano letivo. Aí a equipa é sempre o encarregado de educação, o monitor de estágio e o professor de Ensino Especial. O diretor de turma é consultado, bem como a psicóloga do SPO (...) eu junto-me com o monitor de estágio, com o encarregado de educação e com o aluno (...) mesmo quando eles não têm uma participação muito ativa, eles estão presentes nas reuniões”. (Pees)

“As decisões são revistas...para fazer pequenos acertos. Nunca precisámos de mudar assim radicalmente o percurso... (...) São pequenas coisas, vamos falando”. (EE)

A mudança verifica-se a nível do desenvolvimento pessoal e social do aluno. As mudanças na instituição nunca foram sondadas. A encarregada de educação demonstra satisfação e refere a serenidade como mudança e melhoria:

“(…) a nível de desenvolvimento social e pessoal (...).Agora mudanças propriamente na instituição, não tenho. Nunca fiz recolha dessa informação. É uma pista interessante”. (Pees)

“Sem dúvida [ficou mais tranquila]”. (EE)

A partilha enriquecedora surge como promotora de reflexão e melhoria das práticas.

Não são referidas nenhuma desvantagens quanto ao processo de articulação.

Por fim, teremos em conta a indicação de direções de melhoria na implementação do PIT, tecendo sugestões relativas à sua operacionalização (F1) e enumerando aspetos e aperfeiçoar (F1a).

A docente indica a necessidade de ter menos estagiários para poder acompanhá-los melhor. Por sua vez, a encarregada de educação recomenda o estabelecimento de limites e defende a firmeza na abordagem de alunos especiais:

“Uma das sugestões, uma das coisas que eu precisava era se calhar ter menos PIT para acompanhar para poder acompanhá-los de uma forma mais sistematizada (...) para além do acompanhamento aos PIT, eu estou aqui a fazer apoio direto aos alunos. Acaba por ser difícil conjugar (...)”. (Pees)

“Se eu tivesse alguma sugestão, que nem sei se me atrevo a fazer, seria em termos da firmeza por parte das pessoas que estão lá (...)”. (EE)

Discussão e Conclusões

Este estudo surgiu com o intuito de conhecer as experiências dos intervenientes na aplicação do PIT, bem como identificar os processos de articulação e supervisão emergentes entre eles. Assim, para uma interpretação dos dados clara e coerente, procurámos analisá-los, contrastando os resultados obtidos com o referencial teórico.

As informações relativas ao tempo de experiência dos intervenientes quanto à aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular revelam assimetrias. A prática da docente iniciou-se nos anos finais do século passado, momento coincidente com o movimento de inclusão. Reforça a professora que já exercia a TVA quando vigorava o

Decreto-Lei nº 319/ 91, de 23 de agosto, normativo que não responsabilizava a escola pelo processo. A decisão da docente ilustra, a nosso ver, a necessidade de se proceder à transição para o exercício de uma atividade profissional, definindo uma resposta laboral adequada aos jovens com Currículo Específico Individual (CEI). Em oposição, a encarregada de educação indica que a sua experiência é recente, tendo sido iniciada no final do ano letivo anterior, situação justificada pelo facto de, só no final do ano letivo transato, o aluno ser elegível para o desenvolvimento de um PIT.

As práticas de planificação, implementação, monitorização e avaliação do PIT revelam níveis de participação variáveis que oscilam entre decisor (professora de Educação Especial), recetor (encarregada de educação) e aplicador (monitora de estágio). O processo continua centralizado na figura da professora de Educação Especial, não tendo a prática acompanhado a alteração legislativa, que deslocou, em 2008, para a figura da Diretora de Turma (DT), o elo de ligação entre os intervenientes. Com efeito, alguns membros são claramente periféricos, nomeadamente, como já referimos, a DT que acompanha o processo, tomando conhecimento da sua evolução através da professora de Educação Especial, posição que contraria a lei vigente, preconizadora de um papel ativo para esta função: o de coordenadora do Programa Educativo Individual (PEI). Em consequência, a articulação fica empobrecida porque nem todos os intervenientes/ profissionais têm expressão e a colaboração com a comunidade não é considerada. A articulação entre a docente e a encarregada de educação é contudo uma constante. A professora invoca ainda a assinatura dos vários intervenientes como prova da sua participação no processo e na elaboração de documentos. Porém, no nosso entender, esta atesta eventualmente o conhecimento e a concordância, mas não garante necessariamente a participação. Por outro lado, as entrevistadas afirmam a prática da articulação, mas revelam dificuldades em descrever a sua operacionalização. Aliás, as experiências relatadas revelam

algumas discrepâncias entre o que se preconiza/ pensa que se está a fazer e o que realmente se faz. Nesta linha, verificámos que as reuniões e tomadas de decisão não são conjuntas, em equipa alargada (com a psicóloga, por exemplo), comprometendo, deste modo, uma resposta concertada e eclética, capaz de responder eficazmente às capacidades dos alunos.

O aluno não está implicado no processo, situação decorrente de limitações cognitivas acentuadas, mas que inviabiliza o estatuto do mesmo como co-construtor do seu percurso educativo. Esta posição neutra colide portanto com a visão atual de que o ato pedagógico se inverteu, uma vez que aluno e professor são agora parceiros no processo (Grave-Resendes e Soares, 2002).

A periodicidade da monitorização é francamente privilegiada em detrimento da avaliação do processo, que só ocorre no final de cada período escolar. Efetivamente, a partilha (in)formal regular indicia a emergência de uma supervisão colaborativa. Alarcão e Tavares (2003: 121) sustentam que “(...) os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas”. Esta partilha enriquecedora e a reflexão conjunta são percecionadas como necessárias e impulsionadoras da mudança e melhoria das práticas pedagógicas e avaliativas.

São apontados constrangimentos e sugestões na aplicação do PIT, dos quais destacamos: a falta de instituições e empresas disponíveis para receber os estagiários, assim como a desejável redução do ratio de alunos estagiários/ professor.

As vantagens da aplicação do PIT são inequívocas, consubstanciando-se como um programa promotor de desenvolvimento pessoal e de inclusão social. Porém, o PIT não garante a inserção laboral. A verificação, depois de concluído o estágio, da falta de respostas

laborais ajustadas a estes alunos, permite-nos reafirmar que, numa sociedade pouco inclusiva, nem sempre se consegue fazer a transição.

Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Edições Almedina.
- Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto - Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de Janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). “Currículo e organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica” In *Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, n. 1, Jan/Jun 2008. Disponível em:
http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Formosinho, J. (n.d.). *Os pais e a Escola para Todos*. Disponível em:
http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ppt_formosinho.pdf
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação das Necessidades Educativas Especiais. Separata da Revista Inovação*, 1, 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>